



ASp
la revue du GERAS

34 | 2001
Actes de la journée d'étude sur l'évaluation

L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet

Claire Bourguignon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1730>
DOI : 10.4000/asp.1730
ISBN : 978-2-8218-0386-2
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2001
Pagination : 53-70
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Claire Bourguignon, « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet », *ASp* [En ligne], 34 | 2001, mis en ligne le 22 septembre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1730> ; DOI : 10.4000/asp.1730

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet¹

Claire Bourguignon

- 1 Puisque nous allons être amenée à parler de stimuli ostensifs comme peuvent l'être des énoncés qui s'imposent à notre attention, nous avons jugé opportun pour commencer cette communication de vous faire part de l'un d'entre eux qui a particulièrement mobilisé notre attention. Il s'agit d'un propos relevé dans un article paru dans *Le monde des débats*²,

Je est un autre, disait Rimbaud. Mais qui est je ? Moi ou un système ? et si c'est moi, qu'est-ce que je ? Le thème du Sujet est plus que jamais d'actualité, aussi bien dans la philosophie contemporaine que dans la sociologie.

- 2 Nous souhaiterions rajouter la didactique des langues à la philosophie et à la sociologie. En effet, la place du sujet dans la communication langagière nous préoccupe depuis plusieurs années. Partie d'une analyse de la relation sujet/langue dans l'activité de communication en général, puis dans la communication en milieu professionnel, nous avons été amenée à nous poser cette même question dans le cadre d'un espace de communication particulier, celui que représente pour nous l'espace d'évaluation de la communication langagière.
- 3 Notre propos aujourd'hui n'est pas de revenir sur les raisons qui nous ont amenée à concevoir l'activité d'évaluation comme la mise en place d'un espace de communication entre évalué et évaluateur, ce fut l'objet d'une précédente communication (Bourguignon 2001a). Dans le cadre de ce séminaire, nous avons souhaité analyser le lien objet/sujet/langue/communication, ou plutôt objet/langue/sujet/communication dans l'activité communicative puisque l'objectif de la plupart des organismes certificateurs, bien que faisant passer des « tests de langue », est d'évaluer l'aptitude à communiquer des évalués.
- 4 À regarder d'un peu plus près bon nombre de tests de langue, qu'il s'agisse du test d'origine américaine TOEIC (Test of English for International Communication), du BULATS (Business Language Testing Service) britannique ou du test VOLL (Vocationnally

Oriented Language Learning), d'origine allemande, on peut se demander si l'évaluation en langue n'est pas une illustration supplémentaire du « grand paradigme de l'Occident » formulé par Descartes qui disjoint le sujet et l'objet.

- 5 Nous verrons ainsi dans un premier temps que, dans de nombreux cas, et pour des raisons qu'il nous reviendra d'expliquer, la langue elle-même est considérée comme objet de connaissance (ce qui est d'autant plus tentant lorsqu'il s'agit d'une langue seconde et donc soumise à un apprentissage conscient) et évaluée en tant que telle, en évacuant, celui qui la porte, le sujet. Dans ce cadre, nous illustrerons notre propos en faisant référence à quelques supports d'évaluation et aux critères qui leur correspondent.
- 6 Nous montrerons dans un deuxième temps que cette disjonction n'est qu'une illusion, car la langue sans sujet n'est pas seulement un objet inerte comme le disent certains, la langue sans sujet n'est rien, ce n'est qu'une illusion. Nous terminerons en montrant qu'en fait le sujet utilise la langue pour dire l'objet mais aussi pour se dire et que, de ce fait, évaluer l'aptitude à communiquer nécessite la prise en compte de l'acte de parole dans son ensemble. Il s'agira donc de réfléchir à un environnement d'évaluation, à un support d'évaluation et à des critères d'évaluation qui permettent la prise en compte de l'acte de parole.
- 7 Avant de commencer notre communication, nous souhaitons illustrer notre problématique, à l'aide d'une publicité trouvée il y a plusieurs mois dans la revue d'une compagnie aérienne³ (voir document en annexe).
- 8 Cette cartographie cérébrale nous entraîne dans le vif du sujet/Sujet ! Ce document nous semble représenter de façon imagée les propos de Sperber et Wilson, pour qui
 l'esprit est un ensemble de systèmes spécialisés ayant chacun leur propre méthode de construction et de traitement des représentations. Ces systèmes sont de deux types. D'une part il y a les systèmes d'*input* qui traitent les informations visuelles ou auditives ainsi que les informations linguistiques. D'autre part, il y a les systèmes centraux qui combinent l'information produite par les différents systèmes d'*input* avec l'information déjà contenue en mémoire et qui effectuent différentes tâches inférentielles. (1989 : 112)
- 9 À partir de là vont s'ensuivre deux approches des concepts de communication et d'évaluation. Ou bien la communication sera conçue comme un processus « dyadique », stimulus/réponse, pour reprendre l'expression d'Umberto Eco (1999 : 149), l'objectif de l'évaluation étant alors de comparer l'*input* à l'*output* et ainsi de vérifier de manière vériconditionnelle la connaissance de l'objet en mémoire, ou bien la communication sera envisagée comme un processus « triadique » duquel émergera des phénomènes tels que la signification, l'intentionnalité et l'interprétation, qui ne pourront dès lors être évalués que par leur pertinence par rapport aux sujets de l'échange dans un contexte donné.
- 10 Commençons donc par analyser le binôme communication/évaluation dans le cas où la langue est considérée comme objet de connaissance.

1. De la langue, objet de pensée ou pensée de l'objet, à l'évaluation. C'est à quel sujet ?

1.1. L'évaluation d'un objet de connaissance

Lorsque je connais l'objet, je connais également l'ensemble des possibilités de son occurrence dans des états de choses (chaque possibilité de cette sorte doit résider dans la nature de l'objet). (Wittgenstein 1961 : 30-31)

- 11 Revenons à notre cartographie initiale. Cette cartographie ne correspond-elle à rien d'autre qu'au « tableau logique » de Wittgenstein ? Si tel est le cas et que, de ce fait, « le tableau est une transposition de la réalité » (1961 : 33), pouvons-nous admettre avec Wittgenstein que
[...] le tableau représente son objet du dehors (son point de vue constitue sa forme de représentation) ; c'est pourquoi le tableau représente son objet justement ou faussement. (1961 : 35)
- 12 Comme nous l'avons précisé dans l'introduction, le contenu d'un certain nombre de tests d'évaluation en langue ainsi que la manière dont s'effectue cette évaluation méritent que nous nous posions ce type de questions.
- 13 Prenons à titre d'exemple, quelques extraits du TOEIC, du VOLL et du BULATS. Ce type de tests correspond à une vérification de la connaissance telle que la définit *Le Robert* à savoir « ce que l'on sait pour l'avoir appris » (1977 : 899). Mais de quel apprentissage s'agit-il si ce n'est l'apprentissage d'une langue conçue en tant que système qui remonte à la distinction saussurienne langue/parole. La communication est « tomographiée », découpée artificiellement et arbitrairement en compréhension et production, chacune étant évaluée par le biais de QCM ou de réponses vrai/faux. Dans ce contexte, la communication est vériconditionnelle et les réponses sont univoques. Nous nous trouvons bien là en présence d'un système stimulus/réponse où l'*input*, « l'ensemble des informations qui parviennent à un système » (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* 1994 : 250), dans le cas précis, l'ensemble des connaissances linguistiques qui arrivent au cerveau de l'apprenant, est évalué par rapport à l'*output*, les informations de sortie, à savoir ce que l'apprenant a retenu des connaissances acquises.
- 14 Cette approche offre un intérêt évident. Si l'on considère qu'évaluer, c'est donner une mesure objective d'un fait, il apparaît clairement qu'on ne peut que cautionner ce type de test qui donnera lieu à un niveau de langue chiffré qui sera, à son tour, retranscrit en une certaine aptitude à communiquer selon la croyance qu'une certaine connaissance de la langue objet combinée en un système propositionnel, la phrase, déterminera une certaine aptitude à communiquer, comme le prétend clairement le TOEIC. Mais au fait, quelle est la place de l'évalué et de l'évaluateur dans ce schéma ?

1.2. Rôle de l'évalué et de l'évaluateur dans un « système d'évaluation orienté objet »⁴

- 15 Il est vrai que Karl Popper qualifie la connaissance telle que nous l'avons définie de « connaissance subjective », selon une théorie de la connaissance très ancienne qui devient explicite avec Descartes, à savoir que « connaître est une activité qui présuppose

l'existence d'un sujet connaissant. *C'est le moi subjectif qui connaît.* »(1979 : 136 italiques de l'auteur).

- 16 Pour autant, dans l'approche d'évaluation précédemment définie, l'objet de connaissance est bien déconnecté du sujet de connaissance, selon le paradigme cartésien qui disjoint le sujet et l'objet, ce dernier seul donnant lieu à évaluation. Quant à l'évaluateur, il est tout à fait intéressant de réaliser que cela peut être un ordinateur dans ce type de tests ! (Est-ce un hasard si le TOEIC est conçu par l'ETS, Educational Testing Service, qui est un centre psychométrique ?).
- 17 L'évaluation ne pourrait-elle pas être simplement assimilée à la mise en place d'un système expert qui permettrait de décider à partir de critères purement linguistiques quel est le profil du candidat en matière d'aptitude à communiquer ? En effet nous pourrions aisément transposer les propos de Robert Chabot sur l'avantage qu'offrent les systèmes experts en entreprise. Pour lui,

son utilisation garantirait une fiabilité grâce à la normalisation des procédures de prise de décision et la diminution des risques en réduisant les facteurs subjectifs d'appréciation (1999 : 82)
- 18 Pour nous, au regard de ce qui vient d'être dit, l'utilisation des tests précités garantirait la fiabilité de l'évaluation, grâce au choix des critères linguistiques retenus et à la validité en diminuant les risques grâce à une évacuation du sujet évalué d'un côté et du sujet évaluateur de l'autre !
- 19 Pour dire les choses très simplement, l'évaluation de la communication, puisqu'il faut rappeler que tel est l'objectif que se fixent les tests présentés, se ferait de cerveau à cerveau !
- 20 La cartographie cérébrale de l'individu en image serait purement et simplement confrontée à une cartographie prédéfinie, correspondant aux attendus langagiers nécessaires à communiquer. Si cette cartographie n'est pas mise sur ordinateur, elle serait « imprimée » dans le cerveau de l'évaluateur selon des critères linguistiques bien précis dont il lui a été demandé de vérifier la connaissance sur le mode vrai/faux. À ce titre, les procédures mises en œuvre dans l'évaluation, ne sont pas sans ressemblance avec les procédures des systèmes formels tels que les décrivent Sperber et Wilson, à savoir,

elles peuvent être mises en œuvre par un automate dont les décisions sont à tout moment prédéterminées. Avec un système formel, on décide à l'avance quelles hypothèses serviront de prémisses ; on se donne un ensemble d'hypothèses qui, au moins pour la déduction en question, serviront d'axiome ou de thèses de départ au système... On décide à l'avance quelles opérations peuvent et doivent s'appliquer. Rien n'est laissé aux intuitions de l'utilisateur : toute l'information requise pour effectuer une déduction, toutes les décisions à prendre sont entièrement spécifiées par le système lui-même. (1989 : 146-147)

Nous nous rendons ainsi compte que cette approche

consiste à neutraliser l'opposition *sujet évalué/sujet évaluateur* en rendant ceux-ci transparents l'un à l'autre dans une fusion d'où naîtrait un sujet unique, idéal, seul responsable de l'acte de langage. Dès lors, [les] univers d'expériences [...] redevienne(nt) un seul monde, sémiotisé en un seul objet, la Langue. Cette langue est alors le résultat d'une uniformisation monolectale qu'il devient possible de décrire en composantes abstraites d'une structure [...].

Du même coup, on comprend que cette attitude implique certaines conditions de réalisation. Entre autres, que l'acte de langage soit réduit à sa configuration explicite et que ne soient pas prises en considération les conditions qui ont présidé

à sa production et/ou interprétation. [...]. Par voie de conséquence, tout fait de discours particulier qui ne correspondrait pas à cette Langue monolectale sera considéré comme [...] déviant par rapport à ce que la langue permettrait de produire. On voit que cette attitude [...] consacre une Langue monolectale idéale (Norme) comme unique objet d'évaluation et, sous-entendu, comme constituant la compétence du sujet évalué. (1983 : 83)⁵

- 21 Seulement, si cette approche est rassurante, sécurisante et confortable parce que ne laissant aucune place ni à l'aléatoire ni à l'imprévu, ni pour l'évalué, ni pour l'évaluateur, elle n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes.
- 22 Tout d'abord, existe-t-il une chose comme un objet-langue, ou une langue-objet produit par un sujet unique ? Ensuite, peut-on dire de la communication, que c'est non seulement la somme de la compréhension et de la production, mais de plus la transmission de messages qui, pour être vrais ou faux, sont la manifestation extérieure d'un système codé dans lequel à un signifié, on associe un signifiant ? En d'autres termes, la communication se réduit-elle à la signification du message transmis ? Enfin, peut-on évacuer les sujets de l'activité de communication et, sinon, comment peut-on les prendre en compte ?
- 23 L'objectif de notre deuxième partie sera de répondre aux deux premières questions. Nous garderons la dernière pour la troisième partie de notre communication.

2. Et si la langue permettait au sujet de se dire en disant l'objet ?

2.1. La langue : un « vecteur » entre le sujet et l'objet

- 24 Revenons à notre cartographie de départ. Nous pouvons y voir des mots imprimés, cela veut-il dire que le mot est un objet extérieur qui, une fois perçu, va devenir un objet mental, ou bien pour reprendre la théorie de Wittgenstein, est-il la représentation mentale de l'objet, c'est-à-dire « une représentation qui code, pour un objet, un sens naturel, une signification qui “représente” un état de choses extérieur ou intérieur » (Changeux & Ricoeur 1998 : 113) ? En d'autres termes le mot peut-il détenir un sens et l'objet extérieur peut-il avoir un sens ?
- 25 Arrêtons-nous sur l'objet mental tel que J.-P. Changeux le définit. Premier cas de figure, la langue est un objet extérieur. Peut-on envisager que la langue, constituée de mots qui ne sont faits que de « traits incompréhensibles, pas même beaux, alignés sur fond blanc et arbitrairement groupés » (Yourcenar 1988 : 222), puisse donner lieu à une représentation mentale qui détient un sens ? La réponse est évidemment non.
- 26 Le deuxième cas de figure qui fait de la langue un objet mental et qui à ce titre devient une représentation de la réalité, selon le principe que « le nom signifie l'objet » comme l'affirme Wittgenstein (1961 : 38), n'est pas sans poser problème car cela signifierait que la langue coderait la réalité. Ainsi, les unités lexicales se combineraient pour former des phrases qu'un émetteur transmettrait à un récepteur. Or, « un code, par exemple, le code phonétique, lexical, etc., d'une langue naturelle est en lui-même inerte » (*ibid.* : 113), car nous sommes alors en présence d'un « simple montage neuronal qui, quelque ouvert qu'il soit, reste un montage » (*ibid.* : 113).
- 27 Ce qui va faire de la langue un objet mental qui détient le sens, en plus de signifier un état de choses extérieur ou intérieur, c'est son actualisation dans l'acte de parole. Ainsi, nous

pouvons dire que la langue permet au sujet de dire le monde et de se dire à l'autre sans lequel la communication n'aurait pas lieu d'être. La langue est donc un vecteur entre le sujet, l'autre et l'objet monde. Concevoir la langue sans le sujet qui la porte n'est qu'une illusion, une décomplexification d'un phénomène complexe, le langage. À partir de là, prétendre évaluer l'aptitude à communiquer par une vérification de connaissances linguistiques formelles, que nous avons appelée par ailleurs, un « savoir théorique objectivé » (Bourguignon 2001a), entre un évalué-émetteur et un évaluateur-récepteur, est au mieux une erreur, au pire un leurre !

- 28 Remettant donc en cause le paradigme cartésien qui prescrit la logique de la disjonction entre l'objet et le sujet en matière de communication, il nous revient de définir ce que nous entendons par « communication » avant de voir quel type d'évaluation peut être mis en place pour l'évaluer.

2.2. La communication : c'est quoi ?

- 29 Le mot « communication » fait partie de cette « novlangue » dont parlent Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant (2000), utilisé aujourd'hui par tout le monde et partout dans le monde, semble être une coquille vide que chacun remplit à sa guise pour lui donner le sens qui l'intéresse (ce que nous venons d'ailleurs de démontrer précédemment).
- 30 Cependant, si ce mot est à notre époque un lieu commun, il n'en reste pas moins vrai que la « communication » en tant qu'objet d'étude se trouve au carrefour de nombreuses disciplines, l'anthropologie, la sociologie, la sociolinguistique, la pragmatique, la linguistique, la psychanalyse, les sciences cognitives...
- 31 Nous venons de montrer pourquoi une approche exclusivement systémique de la communication qui néglige, voire qui évacue, le sujet communicant était réductrice. À partir de là, nous avons jugé erroné de vouloir qualifier toute évaluation de la langue fondée sur ce modèle, d'évaluation de la communication. Dans l'ensemble de nos travaux, nous nous sommes efforcée de montrer que la langue était constitutive du sujet et que le sujet était ce qui donnait « vie » à la langue, mettant ainsi le sujet au cœur du processus communicatif. Nous avons ainsi défini la communication en termes d'espace intersubjectif en ayant recours à la fois à la psychanalyse, et en particulier aux théories lacanniennes sur l'existence du sujet et aux théories de l'énonciation (Bourguignon 1998), adhérant ainsi à la théorie de A. Culioli, pour qui on ne peut pas simplifier l'activité de langage
- en ramenant le langage à un outil (nous pourrions rajouter la langue à un système, à un objet de connaissance), l'énonciation à l'échange d'informations univoques, stabilisées, calibrées entre deux sujets pré-ajustés pour que l'échange soit une réussite sans faille[...] [car] l'activité de langage est signifiante dans la mesure où un énonciateur produit des formes pour qu'elles soient reconnues par un co-énonciateur comme étant produites pour être reconnues comme étant interprétables. (1990 : 39)
- 32 Ne pouvant ignorer l'apport des sciences cognitives dans la définition du sujet, nous avons montré le poids des représentations mentales (Bourguignon 2001) (non pas comme « transposition de la réalité » (Wittgenstein : 33)), mais comme autant de filtres qui font que nous n'avons pas une image neutre du monde mais une interprétation de ce dernier (y compris lorsque ce monde est le monde de l'évaluation !).

- 33 Ceci étant, pour intersubjective qu'elle soit, la communication est aussi « normée », elle obéit à la mise en place de « rituels sociaux langagiers » (Charaudeau 1983 : 54), et à l'utilisation d'une langue commune. La communication en tant qu'activité se situe donc à l'articulation de ces deux perspectives car
- même si un communicateur s'est engagé avec la plus grande détermination à respecter les règles ou les conventions d'un code, cela ne suffira jamais à garantir que les signaux qu'il emploie représentent à coup sûr ce qu'il a l'intention de communiquer. (Sperber & Wilson 1989 : 256)
- 34 Nous venons de définir le concept de communication tel que nous l'entendons, et donc de répondre à la question « la communication, c'est quoi ? », en nous plaçant au carrefour de trois domaines, la linguistique, la psychanalyse et les sciences cognitives ou plutôt la psychologie cognitive. Les propos de Sperber et Wilson, nous amènent maintenant à répondre aux questions, « la communication : c'est pour quoi et c'est comment ? ».

2.3. La communication : c'est pour quoi et c'est comment ?

- 35 Ayant défini le cadre théorique de la communication comme un jeu co-énonciatif, il s'agit maintenant d'analyser ce qui se passe quand deux individus communiquent ou pour dire les choses autrement, ce que sont les enjeux de la communication.
- 36 De façon très simple, nous pouvons dire que la communication est un processus d'interaction visant à l'intercompréhension, où il ne s'agit pas simplement de dire quelque chose à quelqu'un mais aussi et surtout de s'assurer que le quelqu'un reçoit ce que nous avons à dire comme nous souhaitons qu'il le reçoive.
- 37 Un locuteur va produire un énoncé. Notons que la position théorique que nous défendons nous amène à ne pas nous situer au niveau de la phrase qui relève de l'approche systémique, mais bien au niveau de l'énoncé en tant qu'actualisation de la langue dans le discours. Cet énoncé nécessitera donc un objet de discours. Nous dirons d'ailleurs que la communication est « motivée » en ce sens qu'elle doit être déclenchée par un besoin ou un souhait de parler de quelque chose. Cet énoncé possédera un ensemble de propriétés linguistiques, mais aussi extra linguistiques, liées au lieu de l'énonciation, au moment de l'énonciation, à la représentation mentale que l'énonciateur a de l'objet de discours, et aux intentions qui poussent ce dernier à vouloir communiquer.
- 38 Cet énoncé va être dirigé vers un co-énonciateur ou destinataire qui, pour comprendre l'énonciateur, ne devra pas seulement « décoder » ce qu'il dit mais aussi reconnaître son intention, sachant que ce co-énonciateur a lui aussi sa propre représentation mentale de l'objet de discours. Ceci nous permet de dire avec Sperber et Wilson que
- le décodage linguistique ne fait pas partie du vrai travail de compréhension, mais précède plutôt ce travail : le décodage linguistique fournit un *input* au processus de compréhension proprement dit. (1989 : 265)
- 39 Ce processus de compréhension sera alors soumis à un processus inférentiel. L'importance du concept d'inférence dans le processus communicatif mérite quelque éclaircissement. En effet d'aucuns diront et à juste titre que le processus inférentiel régit également la communication pensée en termes de stimulus/réponse. À ceci près que, dans ce cas précis, il s'agit de ce que Sperber et Wilson appellent une « inférence démonstrative » qui consiste à appliquer des règles déductives à un ensemble de prémisses de départ » (1989 : 107). Ainsi, « les règles d'inférence déductives permettent d'engendrer toutes les conclusions logiquement impliquées par un ensemble donné de

prémises » (*ibid.*). C'est exactement ce qui se passe dans la mise en place des tests de langue mentionnés dans la première partie. Ceci débouchant sur des réponses vraies ou des réponses fausses.

- 40 Dans le cas de la communication pensée en termes de co-énonciation, le processus inférentiel est un processus non démonstratif, c'est-à-dire qu'elle n'est pas dans sa totalité un processus logique.

La formation d'une hypothèse fait appel à des règles déductives, mais elle n'est pas entièrement régie par elles ; la confirmation d'une hypothèse est un phénomène cognitif qui n'est pas à proprement parler logique. (Sperber & Wilson 1989 : 109)

- 41 De ce fait, et ceci nous paraît être un élément fondamental, « une inférence non-démonstrative (doit être considérée) comme étant réussie ou non, efficace ou non, plutôt que comme étant logiquement valide ou non (*ibid.*). »

- 42 Pour résumer ce que nous venons de dire, il apparaît que la communication met en œuvre simultanément de la part de l'énonciateur et du co-énonciateur à la fois un processus de production et de compréhension. Par ailleurs, la compréhension n'est pas soumise exclusivement à un décodage linguistique mais met en jeu un processus inférentiel devant permettre au co-énonciateur de pouvoir interpréter l'intention de l'énonciateur. Nous venons donc de définir le caractère inférentiel du processus de compréhension.

- 43 Si l'on communique dans l'intention de dire quelque chose, on communique aussi en général dans l'intention d'être compris. Au regard de ce que nous venons de dire, la compréhension sera d'autant plus aisée que les données fournies par l'énonciateur rendront cette compréhension facile. Sperber et Wilson appellent ces données « des stimuli ostensifs ».

Un communicateur qui produit un stimulus ostensif cherche à réaliser deux intentions : d'une part l'intention informative de rendre manifeste au destinataire du stimulus un ensemble d'hypothèses et d'autre part l'intention communicative de rendre son intention informative manifeste. (1989 : 245)

- 44 Nous sommes bien là en présence du processus « triadique » dont parle Umberto Eco, comme faisant émerger signification, intentionnalité et interprétation.

- 45 Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que le jeu co-énonciatif est constitutif de la communication et à ce titre est une donnée de départ. Quant au processus ostensif et inférentiel, nous pouvons presque dire qu'il s'agit d'un enjeu de pouvoir en ce sens que la facilité de l'inférence dépendra de l'intention ostensive de l'énonciateur, de la volonté qu'il a d'être compris, et de la façon dont il a l'intention d'être compris. C'est à ce stade qu'intervient l'importance de la « situation de communication » qui orientera et fixera un cadre au jeu intentionnel et interprétatif respectivement de l'énonciateur et du co-énonciateur.

- 46 Ayant défini précédemment l'activité d'évaluation comme un « contexte de communication » et l'espace d'évaluation comme un espace de communication, de ce fait, à la fois intersubjectif et « normé » par la situation de communication, il nous revient maintenant de réfléchir au support d'évaluation, à la manière dont l'évaluation va se dérouler et aux critères d'évaluation.

3. L'évaluation : un processus intersubjectif, ostensif et intentionnel qui va « de...à »

- 47 À une remarque de Jean-Pierre Changeux, Paul Ricœur répond : « Je ne comprends pas ce que peut signifier qu'un cerveau évalue. C'est quelqu'un qui évalue » (Changeux & Ricœur 1998 : 219).
- 48 Nous pourrions rajouter que nous ne comprenons pas ce que peut signifier évaluer des connaissances linguistiques en évacuant celui qui mémorise ces connaissances, sachant que, premièrement, une langue ne peut se réduire à un savoir objectif et que, deuxièmement, comme le souligne Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, « l'*output* ne peut correspondre à l'*input* dans la mesure où ce dernier passe au travers du filtre des représentations des apprenants » (2001 : 217).
- 49 Dans la première partie de notre travail, nous avons fait référence à un type d'évaluation qui, d'une part, avait « tomographié » la communication, chacune des parties donnant lieu à une évaluation, et d'autre part, avait évacué l'évalué et l'évaluateur en tant que sujets, pour n'évaluer que la connaissance d'une langue objet idéal. Ceci étant, l'objectif avoué de ces tests est bel et bien d'évaluer la compétence de communication de l'évalué.
- 50 Nous avons montré dans la deuxième partie que, d'une part, dans le processus de communication, production et compréhension sont des phénomènes concomitants, que d'autre part, le sujet existe par et dans la langue, ce qui fait qu'en neutralisant l'un, on neutralise l'autre et qu'enfin il n'existe pas de « sujet idéal » puisque chacun a sa propre représentation du monde. Ceci amène d'ailleurs P. Charaudeau à dire que
- l'Homme n'est qu'une vue de l'esprit, et qu'en fait, il n'est, dans ce monde que des individus qui font, à la fois, des expériences individuelles et des expériences collectives et se constituent ainsi en sujets singuliers et collectifs. Du même coup ce monde n'est plus un monde, mais une multiplicité de petits univers d'expérience qui prennent existence à travers l'activité de sémiotisation de ces sujets. (1983 : 82)
- 51 D'où d'ailleurs l'idée avancée par Sperber et Wilson, et déjà mentionnée précédemment, que « le décodage linguistique ne fait pas partie du travail de compréhension mais précède ce dernier ».
- 52 À partir de là, plusieurs questions se posent :
- La première question est de savoir comment il est possible de mettre en place un espace d'évaluation qui prenne en compte la concomitance production/compréhension liée au processus communicatif.
 - La deuxième question concerne le rôle attribué à chacun dans le contexte de l'évaluation, sachant que sa particularité vient du fait que, dans ce contexte, la communication n'est pas réciproque. En effet, dans le contexte de l'évaluation, c'est le sujet-évaluateur qui évalue le sujet-évalué, la réciproque n'étant pas vraie.
 - La troisième question des critères d'évaluation est peut-être la plus délicate. En effet, puisque « l'activité de sémiotisation » est spécifique à chaque sujet, comment va-t-on pouvoir mettre en place un système d'évaluation commun ?
- 53 Avant de tenter de répondre à ces questions, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que l'évaluation de l'aptitude à communiquer portera sur le « de ...à ». En effet, tel que nous avons défini « langue », « sujet » et « communication » comme étant un tout, « connaissance » et « compétence » forment un *continuum*, l'une étant en quelque sorte le

« substrat » de l'autre pour reprendre une expression chère à Paul Ricœur (1998). Ainsi, l'objectif de l'évaluation portera sur la façon dont un sujet-évalué va utiliser sa connaissance de la langue pour produire un énoncé dans l'intention d'agir sur le sujet-évaluateur, dans le même temps qu'il devra comprendre ce que lui dit ce sujet-évaluateur, sachant que cette compréhension passera nécessairement par un processus d'interprétation inférentiel. Une autre façon de définir l'objectif de l'évaluation est de dire qu'il s'agit d'évaluer l'acte de langage dans sa globalité, ce qui entraînera nécessairement un éclairage différent sur le concept de compétence.

3.1. Compétence et compétences

54 Nous avons déjà fait référence à P. Charaudeau dans notre première partie pour définir la compétence dans le cas où l'évaluation porterait sur la langue objet. Il est donc naturel que ce soit vers lui que nous nous tournions à nouveau pour cerner le concept de compétence lorsqu'il s'applique à l'acte de discours.

55 Nous pourrions choisir de prendre une position qui serait à l'opposé de l'évaluation de la compétence, telle que ce concept a été utilisé dans la première partie de notre travail. Dans ce cas, puisqu'il n'y a que des compétences de sujets singuliers, il faudrait trouver des critères d'évaluation qui reposent sur une description préalable des composants de cette compétence pour ensuite les mesurer. Or,

une telle position invaliderait précisément toute possibilité de description de la compétence, car elle supposerait que l'on soit en mesure de maîtriser tous les mécanismes biologiques, intellectuels et affectifs se rapportant à l'idiosyncrasie de chaque sujet ; et quand bien même, on aurait cette maîtrise, on aboutirait à l'évaluation de la compétence d'un sujet singulier, qui ne serait pas comparable à celle d'un autre (Charaudeau 1983 : 83)⁶

56 Nous définirons donc la notion de compétence dans une « problématique sémiolinguistique », disant que la compétence « préside à l'émergence des significations d'un acte de langage, au point de rencontre des activités de production et d'interprétation » (Charaudeau 1983 : 84), en accord avec notre définition de la communication comme relevant d'un « processus triadique ».

Il ne (s'agira) pas par conséquent de la compétence d'un sujet-unique idéal ; il ne (s'agira) pas non plus de la compétence de communication du seul sujet produisant le message, puisque nous avons défini l'acte de langage comme ne se réduisant pas à la seule transmission de l'intention du sujet communiquant ; il ne (s'agira) pas davantage de la compétence du seul sujet-interprétant, puisque interpréter c'est aussi faire des hypothèses sur le processus de transmission d'une intention ; **il s'agira plutôt de la compétence d'un sujet que nous appellerons sujet analysant qui intègre les activités supposées du sujet produisant et du sujet interprétant le langage.** (*ibid.*)⁷

57 (Il est intéressant de noter que l'activité d'évaluation conçue par la plupart des organismes certificateurs, parmi lesquels ceux que nous avons mentionnés dans la première partie a pour but d'évaluer la compétence d'un sujet unique idéal, comme nous l'avons signalé, en disjoignant la production et la compréhension !) C'est effectivement les aptitudes de « sujets analysant » que nous estimons devoir évaluer pour que l'évaluation soit véritablement une évaluation de la communication.

Ce point de vue (...) suppose que le sujet analysant puisse avoir une connaissance des différents *appareils langagiers* pour étudier par quel jeu de sélections et de combinaisons sont produits les contrats et les stratégies, étant donné un certain

contrat de parole (déterminé ou supposé). En conséquence de quoi, nous dirons que la compétence..(qui se définit comme une aptitude à *reconnaître/manipuler* la matière langagière en circonstances de discours) est la résultante de trois composantes, qui, évidemment, ne s'additionnent pas, mais se combinent dans une même instance langagière : une *composante linguistique* qui fonde une compétence linguistique ; une *composante situationnelle* qui fonde une compétence situationnelle ; une *composante discursive*, qui fonde une compétence discursive. (Charaudeau 1983 : 85)

- 58 Ceci nous amène tout naturellement au rôle du sujet-évalué et du sujet-évaluateur dans le contexte d'évaluation et au contrat de parole dans ce cadre, ainsi qu'au support d'évaluation.

3.2. Rôle du sujet-évalué et du sujet-évaluateur dans le contexte d'évaluation et support d'évaluation

- 59 En adaptant les propos de P. Charaudeau à l'espace d'évaluation, nous aurons répondu aux trois questions posées au début de cette partie. Dans le cas qui nous intéresse, nous appellerons « circonstance de discours » précisément le contexte d'évaluation. Le « contrat de parole » sera déterminé par le rôle que sujet-évalué et sujet-évaluateur sont amenés à jouer dans ce contexte. Quel devra-t-il être ?
- 60 Revenons à notre concept de communication conçu comme un processus ostensif inférentiel. Puisque, comme nous l'avons signalé, la communication n'est pas réciproque et que l'évalué n'a pas à évaluer l'évaluateur, il reviendra au sujet-évaluateur d'avoir un comportement le plus ostensif possible afin de permettre au sujet-évalué de faire preuve au maximum de sa compétence de communication selon les critères cités ci-dessus. Si la communication inférentielle et l'ostension sont un seul et même processus, dans le contrat de parole institué par l'activité d'évaluation, il semble que l'ostension soit le processus qui dominera chez le sujet-évaluateur au niveau de l'interaction langagière liée à la situation d'évaluation. En revanche, au niveau du contexte d'évaluation, c'est sa capacité inférentielle qui lui permettra d'évaluer les compétences du sujet-évalué. A *contrario*, c'est en mettant en œuvre sa capacité inférentielle que le sujet-évalué pourra traiter les informations ostensives du sujet-évaluateur.
- 61 Les compétences linguistiques, situationnelles et discursives pourront être évaluées à partir de grilles critériées. Ceci étant, son questionnement devra être ostensif s'il veut amener le sujet-évaluateur à répondre comme il le souhaite aux questions qu'il lui pose, comme il l'entend.
- 62 Puisque nous avons parlé de « contrat de parole » en référence au contexte d'évaluation, cela sous-entend une certaine « normalisation » de la communication, selon des critères appropriés, c'est à ce stade qu'interviennent les « grilles » d'évaluation, sachant qu'il s'agira d'évaluer les compétences linguistiques, situationnelles et discursives.
- 63 La grille linguistique rendra compte des attendus en matière d'organisation de ce que P. Charaudeau appelle la « matière langagière et ses différents appareils conceptuels : énonciatif, argumentatif, narratif et rhétorique » (1983 : 85)⁸. Sachant que la compétence linguistique porte sur la connaissance d'une langue seconde, elle devra par ailleurs tenir compte des attendus liés aux connaissances que le sujet-évalué aura été susceptible d'apprendre en situation scolaire et/ou universitaire et le cas échéant en situation professionnelle.

- 64 La compétence situationnelle sera évaluée à partir d'« une situation sociolinguistique codifiée qui représente les pratiques sociales propres à une communauté donnée » (Charaudeau 1983 : 86). Ceci nous amène au support d'évaluation qui devra être une mise en situation simulant une situation socioprofessionnelle réelle (nous entendons « professionnelle » au sens « d'occupation déterminée », ce qui est important en référence aux étudiants de formation initiale) afin, précisément, que le sujet-évaluateur puisse se rendre compte de la connaissance du sujet-évalué en matière de « rituels sociolangagiers »⁹ spécifiques. Nous appellerons cette mise en situation, « situation d'évaluation », qu'il ne faut pas confondre avec ce que nous avons appelé « contexte d'évaluation », qui est le contexte dans lequel s'inscrit l'activité d'évaluation. Ce « rituel sociolangagier » sera lui aussi défini d'ailleurs par un « contrat de parole ».
- 65 La compétence discursive sera évaluée en fonction des stratégies discursives mises en œuvre par le sujet-évalué, la mise en œuvre des appareils conceptuels à travers les choix et les combinaisons de leur composante en corrélation avec le « rituel sociolangagier » donnant lieu à la fabrication d'effets discursifs multiples.
- 66 Nous pouvons nous rendre compte que la compétence situationnelle et la compétence discursive pourraient être regroupées en une compétence que nous pourrions appeler « compétence pragmatique ».
- 67 Au regard de la théorie que nous défendons, nous choisirons désormais d'appeler « évaluation ostensive inférentielle » tout « système d'évaluation orienté sujet ». Est-il besoin de préciser que l'évaluation de la communication ainsi conçue ne reposera pas sur le principe de « vériconditionnalité ». Sur quel principe reposera-t-elle donc ?

3.3. Le principe d'évaluation dans le cadre d'une évaluation ostensive inférentielle

- 68 Nous arrivons à la fin de notre communication et après l'analyse que nous venons de faire, un principe semble s'imposer, celui de « pertinence » tel que Sperber et Wilson le définissent. Pour ces derniers,
- le principe de pertinence permet au destinataire d'un acte de communication d'effectuer des inférences non-démonstratives riches et précises sur l'intention informative du communicateur. Tout ce dont le destinataire a besoin, c'est que les propriétés du stimulus ostensif engagent son travail inférentiel sur la bonne voie ; il n'est pas nécessaire pour cela que les propriétés du stimulus représentent, ou codent dans le détail, l'intention informative du communicateur. Il suffit, par exemple, que des indicateurs de force illocutionnaire tels que le mode déclaratif, le mode impératif ou l'ordre interrogatif des mots rendent manifeste une propriété assez abstraite de l'intention informative du locuteur. (1989 : 381)
- 69 Remplaçons « destinataire » par sujet-évalué, et « communicateur » par « sujet-évaluateur », nous obtenons le principe de base de l'évaluation. Le rôle du sujet-évaluateur ne sera pas « sanctionner » par vrai ou faux les « connaissances » du sujet-évalué « unique idéal », en tant que sujet-communicant dans l'espace de communication qu'est l'espace d'évaluation, son rôle sera, par la « pertinence » de ses énoncés, de faciliter la mise en œuvre des « compétences » du sujet-évalué.
- 70 *A contrario*, c'est la pertinence des énoncés du sujet-évalué, c'est-à-dire la façon dont il traitera de façon inférentielle les informations pertinentes données en fonction de la

situation d'évaluation qui permettra au sujet-évaluateur d'évaluer sa compétence de communication.

- 71 Ainsi, l'*output* évalué ne sera lié à l'*input* théorique reçu par le sujet-évalué avant l'évaluation, mais à l'*output* conçu comme un traitement inférentiel des informations qu'il a reçues, non pas en tant que « sujet unique idéal », mais en tant que « sujet singulier et collectif ».

3.4. De la théorie à la pratique : un exemple d'évaluation ostensive inférentielle

- 72 Après ce long exposé théorique, il vous vient certainement à l'esprit la question « so what ? ». La théorie, c'est bien, mais peut-on la mettre en pratique ? Aussi éviterons-nous de vous tenir plus longtemps en haleine. Pour illustrer notre propos, nous allons vous présenter rapidement un type d'évaluation qui, pour nous, correspond aux critères que nous avons définis comme étant les seuls permettant d'évaluer l'aptitude à communiquer en prenant en compte la totalité de l'acte de langage. Il s'agit du DCL, Diplôme de compétence en langue. Nous indiquerons en préalable qu'il s'agit d'un type d'évaluation qui vise à évaluer la compétence de communication en langue professionnelle, ce qui ne change en rien le principe qui le sous-tend. Le DCL propose au candidat une simulation autour de ce que nous avons appelé « situation d'évaluation », qui dans le cadre du DCL s'appelle scénario.
- 73 Chacune des phases de l'évaluation vise à un même objectif : recueillir des informations pertinentes à la fois au travers de document écrits, sonores et en interaction avec un sujet-évaluateur, dont le rôle est précisément d'être un pourvoyeur d'informations pertinentes de manière ostensive afin de laisser au sujet-évalué la possibilité de mettre en œuvre ses compétences de communication., en vue de mener à bien une tâche qui lui a été confiée dès le début et qui est indiquée sur le dossier qui lui est remis. Le sujet évalué se trouve donc réellement en situation de sujet analysant tel que nous l'avons défini plus haut. Par son unité thématique, et son objectif unique à atteindre, à travers différentes tâches, l'espace d'évaluation est un espace de communication qui simule de plus une situation de communication réelle autour du scénario. De ce fait, les compétences linguistiques, situationnelles et discursives peuvent être facilement évaluées de façon globale et non pas de façon disjointe.
- 74 L'évaluation se fait, par ailleurs, à l'aide de grilles de critères, l'une linguistique et l'autre pragmatique, correspondant respectivement à la compétence linguistique d'un côté et aux compétences situationnelles et discursives de l'autre. L'évaluation est globale, la pondération n'étant pas liée aux différentes compétences, ce qui permet de valoriser les stratégies situationnelles et discursives mises en œuvre, y compris pour pallier les insuffisances linguistiques.

Conclusion

- 75 Nous avons montré que, dans la plupart des cas, le principe qui sous-tend l'activité d'évaluation répond encore au paradigme cartésien qui prescrit la disjonction de l'objet et du sujet. Or, au vu d'un certain nombre de réactions, une remise en cause de ce

paradigme au niveau de l'évaluation nous amène à penser avec E. Morin que « la non-obéissance à cette disjonction ne peut être que (...) marginale et déviante » (2000 : 26) !

- 76 C'est pourquoi il nous semble que l'évolution vers des systèmes d'évaluation permettant d'évaluer la compétence du sujet et ses compétences de communication par la prise en compte de l'acte de langage dans sa totalité sera certainement lente (même si aujourd'hui un effort est fait par certains dans ce sens-là). En effet, faire évoluer l'évaluation signifie aussi modifier en amont la relation sujet-enseigné /sujet enseignant en redéfinissant l'espace d'enseignement/ formation. Mais ceci est un autre débat, que nous avons d'ailleurs mené dans le cadre d'autres travaux (Bourguignon 2001a et b).
- 77 Enfin, nous terminerons en disant que le choix entre un « système d'évaluation orienté objet » et un « système d'évaluation orienté sujet » ou « ostensif inférentiel » viendra d'un désir de rationalisation d'un côté et de rationalité de l'autre. De fait, une évaluation qui prend en compte la totalité de l'acte de discours ne peut que comporter certaines incertitudes en raison de la complexité de l'être humain. Pour autant devons-nous y renoncer ? En effet,
- la vraie rationalité, ouverte par nature, dialogue avec le réel qui lui résiste. Elle opère une navette incessante entre l'instance logique et l'instance empirique ; elle est le fruit du débat argumenté des idées et non la propriété d'un système d'idées. Un rationalisme qui ignore les êtres, la subjectivité, l'affectivité, la vie, est irrationnel. La vraie rationalité doit reconnaître la part de l'affect [...]. La vraie rationalité connaît les limites de la logique, du déterminisme, du mécanisme ; elle sait que l'esprit humain ne saurait être omniscient, que la réalité comporte des mystères. Elle négocie avec l'irrationalité, l'obscur, l'irrationalisable. (Morin 2000 : 22)
- 78 Alors, entre l'« irrationalité » de la rationalisation et la « négociation » avec l'« irrationalisable », le choix est-il vraiment difficile ? D'autant plus qu'il ne faut pas se méprendre. Adopter une attitude rationaliste en matière d'évaluation n'est pas un critère de fiabilité absolue comme certains voudraient le faire croire. En effet, même si
- l'existence d'une échelle numérique objective facilite la formulation de jugements absolus précis ainsi que la comparaison entre des objets très différents (...), il n'existe pas nécessairement une représentation mentale de cette échelle qui puisse servir de base à des comparaisons ! (Sperber & Wilson 1989 : 126)
- 79 Alors, c'est à vous de faire votre choix maintenant en espérant que mes propos ont été assez ostensifs pour donner lieu à des inférences qui vous aideront dans la décision que vous prendrez en matière de système d'évaluation à adopter.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. & L. Wacquant. 2000. « La nouvelle vulgate planétaire ». *Le monde diplomatique*, mai.

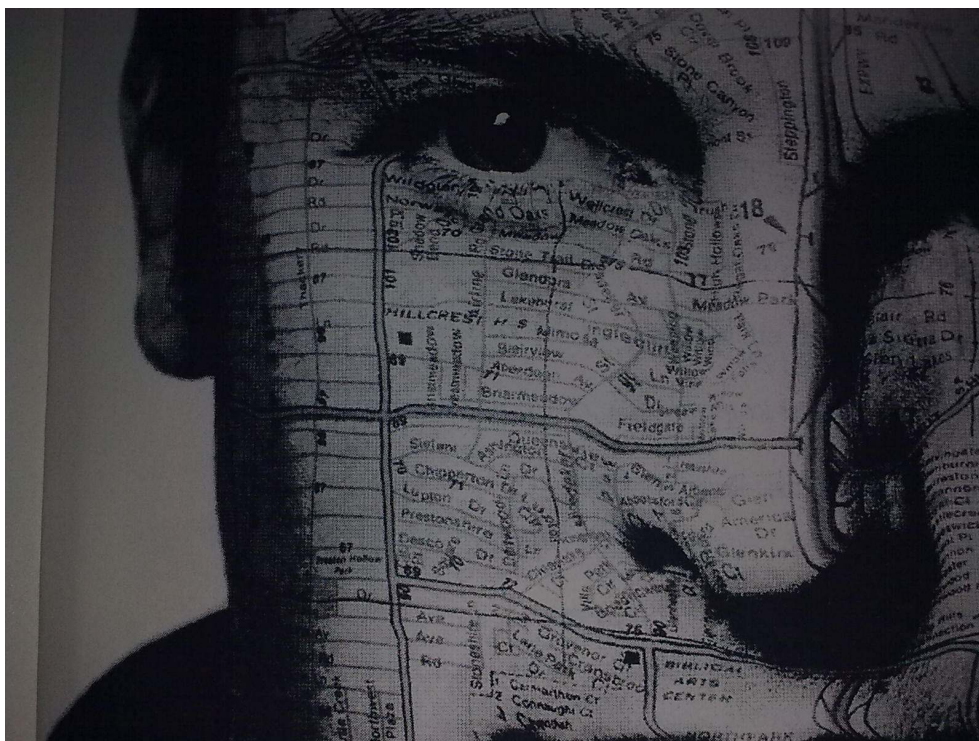
Bourguignon, C. 1998. « *La communication professionnelle internationale – contrainte et liberté* ». Paris : Éditions de L'Harmattan.

- Bourguignon, C. 2001a. « La communication langagière : évaluation, médiation, re-médiation », Communication au colloque du GERAS, Bordeaux, mars.
- Bourguignon, C. 2001b. « L'importance de la représentation dans l'activité d'évaluation de la communication langagière – Application au projet européen EUROPOLIGLOT », Communication au congrès de l'APLIUT, Grenoble, juin.
- Cabin, P. 1998. *La communication – État de savoirs*. Auxerre : Sciences humaines Éditions.
- Chabot, R. 1999. « Les systèmes experts en entreprises ». In *Le cerveau et la pensée*, Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Changeux, J.-P & P. Ricoeur. 1998. *La nature et la règle – Ce qui nous fait penser*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Changeux, J.-P. 1983. *L'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Charaudeau, J. P. 1983. *Langage et discours – Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris : Hachette.
- Dictionnaire de la langue philosophique*. 1962. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dictionnaire de linguistique et de sciences du langage*. 1994. Paris : Larousse.
- Dictionnaire Le Robert*. 1977. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Dortier, J.-F. 1999. *Le cerveau et la pensée – La révolution des sciences cognitives*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Eco, U. 1999. *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Narcy-Combes, J.-P. et M.-F. 2001. « Quel input, quel output ? Changements dans les perspectives de l'apprentissage des langues dans le secteur LANSAD au cours des vingt dernières années ». In Mémet M. & M. Petit, *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Bordeaux : GERAS, 217-224.
- Popper, K. 1991. *La connaissance objective*. Paris : Aubier.
- Renault, R. & A. Touraine. 2000. « Rencontre au sujet du Sujet ». *Le monde des débats*, novembre.
- Sperber, D. & D. Wilson. 1989. *La pertinence – Communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit.
- Wittgenstein, L. 1961. *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Gallimard.
- Yourcenar, M. 1988. *Quoi ? L'Éternité*. Paris : Gallimard.

ANNEXES

Annexe

Publicité tirée de Sky November 1999



NOTES

1. Vous noterez une certaine disparité dans la longueur des différentes parties qui est due à l'importance que nous avons donnée à ce qui nous paraît essentiel, à savoir la définition de ce que nous avons choisi d'appeler « l'évaluation ostensive inférentielle ».
2. « Rencontre au sujet du Sujet », *Le monde des débats*, novembre 2000, 26-28.
3. Sky, November 1999.
4. Nous avons choisi d'appeler « système d'évaluation orienté objet » tout système d'évaluation visant à vérifier des connaissances que nous avons qualifiées de « savoirs théoriques objectivés » dans d'autres travaux.
5. Nous avons adapté la citation d'origine pour les besoins de notre propos en remplaçant « sujet-communicant / sujet-interprétant » par « sujet-évalué / sujet-évaluateur », « étude » par « évaluation » et « sujet parlant » par « sujet évalué ». Les expressions ayant fait objet d'une modification ont été volontairement écrites en italiques.
6. Nous avons remplacé le mot « description » dans le texte d'origine par « évaluation » écrit en italiques.
7. Italiques dans le texte, caractères gras rajoutés.
8. « Par exemple, l'appareil énonciatif donne à la marque linguistique, « *here* », son statut de présentateur déictique (et rien de plus à ce niveau) ; l'appareil argumentatif donne à la marque linguistique « *and* », son statut d'opérateur logique de mise en conjonction ; l'appareil narratif donne à la marque linguistique « *to bark* », son statut de comportement un agent de type animé-animal ; l'appareil rhétorique donne à la marque linguistique « *to bleach* », son statut de résultat d'une transcatégorisation événementielle ». Nous avons adapté les définitions en remplaçant les exemples en français dans le texte d'origine par des exemples en anglais.
9. Le « rituel sociolangagier » est constitué de l'ensemble des contraintes qui codifient les pratiques sociolangagières et qui résultent des conditions de production et d'interprétation de l'acte de langage. » (Charaudeau 1983 : 54).

AUTEUR

CLAIRE BOURGUIGNON

Claire Bourguignon, Université du Havre claire.bourguignon@univ-rouen.fr